DOCUMENT RESUME

ED 180 210 FL 010 768

AUTHOR	Fallone, Nino
TITLE	Lettura e scrittura: Come? Quando? (Reading and Writing: How? When?).
INSTITUTION	National Assessment and Dissemination Center for Bilingual Education, Fall River, Mass.
SPONS AGENCY	Office of Education (DHEW), Washington, D.C.
PUB DATE	78
NOTE	52p.
AVAILABLE FROM	National Assessment and Dissemination Center, 49 Washington Ave., Cambridge, MA 02140 ($2.00)
LANGUAGE	Italian
EDRS PRICE	MF01/PC03 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Bilingual Education; Cognitive Processes; Communication Skills; *Educational Theories; Grade 1; Handwriting; *Italian; Language Arts; Language Skills; Learning Processes; Learning Theories; Perceptual Development; Psychomotor Skills; Reading Comprehension; *Reading Instruction; *Reading Skills; Spelling; Teaching Guides; *Writing Skills

ABSTRACT

This manual in Italian provides a basic theory of reading and writing instruction for kindergarten and first grade teachers working in a bilingual setting. Reading and writing are seen as instruments of communication incorporating psychomotor, perceptual, conceptual, and logical skills. The manual covers the following areas: (1) the development of perceptual and psychomotor abilities needed for reading and writing, (2) spoken and written languages as symbolic systems of communication, (3) encoding spoken language in phonetic script, (4) cursive writing, and (5) spelling difficulties in Italian. (AM)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED180210

LETTURA E SCRITTURA : COME ? QUANDO ?

FL010768

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

NADC

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

U S DEPARTMENT OF HEALTH, EDUCATION & WELFARE NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION

THIS DOCUMENT HAS BEEN REPRODUCED EXACTLY AS RECEIVED FROM THE PERSON OR ORGANIZATION ORIGINATING IT. POINTS OF VIEW OR OPINIONS STATED DO NOT NECESSARILY REPRESENT OFFICIAL NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION POSITION OR POLICY

The activity which is the subject of this publication was supported in whole or part by the Office of Education, U.S. Department of Health, Education and Welfare. However, the opinions expressed herein do not necessarily reflect the position or policy of the Office of Education should be inferred.

The Northeast Center for Curriculum Development is a special Title VII ESEA project funded by the U.S. Office of Education through the Community School District 7, New York City Board of Education.

This publication was developed and printed with funds provided by Title VII of the Elementary and Secondary Education Act of 1965, as amended.

DEVELOPED AND PUBLISHED
BY THE

NORTHEAST CENTER FOR CURRICULUM DEVELOPMENT

NAEDC

DISTRIBUTED BY
NATIONAL ASSESSMENT
AND DISSEMINATION CENTER
385 HIGH STREET
FALL RIVER, MASSACHUSETTS 02720

L' Apprendimento Della Lettura E Della Scrittura

NINO FALLONE
Italian Consultant

Proposte didetliche per la lettura e la scrittura
nelle
Scuola materna — prime elementare

NORTHEAST CENTER FOR CURRICULUM DEVELOPMENT
Community School District 7
Director: Aurea E. Rodriguez
778 Forest Avenue
Bronx, New York 10456

© Northeast Center For Curriculum Development, 1978

AVVERTENZA

Questo lavoro è parte integrale delle dieci unità svilupate dal Northeast Center for Curriculum Development per la Scuola Materna - Prima Elementare, ed è anche parte integrante delle stesse unità.

In particolare in questo lavoro abbiamo spiegato i criteri e le teorie che ci hanno sorretto e che ci sono sembrate utili e necessarie perchè i bambini imparino a leggere e scrivere.

Abbiamo dato largo spazio, prima di far cimentare i bambini all'apprendimento della lettura e della scrittura, alle attività psico-motorie, creando intorno a loro dei centri che suscitino interesse e gioia di apprendere. Abbiamo esposto un procedimento che, anche in base alle nostre esperienze, ci sembra soddisfare le condizioni necessarie per il raggiungimento delle finalità proposte.

Nella parte finale ci siamo preoccupati del come affrontare le difficoltà ortografiche che i bambini incontrano e quale dovrebbe essere, secondo noi, l'atteggiamento dell'insegnante nei confronti di questo problema.

PREFACE

The work we present here is strictly related to each of the units that make up the Italian Bilingual Curriculum for Kindergarten and First Grade, developed by the Northeast Center for Curriculum Development.

The teaching criteria and techniques used to substantiate our arguments, have been presented and explained in as far as they elucidate the method that we have chosen to propose for the teaching of reading and writing.

We have deemed it necessary, however, before introducing the child to reading and writing, to devote ample time to the development of psychomotor skills. These, we suggest, should be taught in the classroom through the creation of centers of interest and enjoyment which will invariably prompt the children to learn.

The method, which we propose here, has been chosen only after having weighted the pros and cons of the most important teaching techniques, and only after having put each one of them through the test of experience and practice.

For these reasons, we feel, that the method, suggested in these pages, will be useful and effective.

In the last section of this work, some time has been devoted to the spelling difficulties which most children face in learning to read and write; to their possible solution; and, finally, to what we feel should be the teacher's attitude toward the problems themselves.

INTRODUZIONE

Saper leggere non significa soltanto decifrare le lettere del codice scritto, ma soprattutto capire il contenuto del messaggio.

Il messaggio può essere trasmesso o ricevuto. Perchè trasmissione e ricezione siano efficaci è molto importante facilità e chiarezza.

I bambini che vengono a scuola hanno capacità di esprimersi molto diverse. Queste diversità dipendono in larga misura dall'ambiente di provenienza. Un bambino cresciuto in un ambiente culturalmente elevato ha avuto occasione e quindi possibilità di molte esperienze, esprimendosi con maggiore proprietà; ha un linguaggio più ricco perchè ha più cose da dire di un bambino proveniente da un ambiente culturalmente meno elevato nel quale oltre al naturale abbandono non ha ricevuto stimoli. E' compito della scuola, quindi del maestro, ridurre al minimo, se non annullare, questi dislivelli.

Perchè la lingua diventi veramente uno strumento di comunicazione, a nostro avviso, occorrono precise condizioni.

La prima condizione è che esistano veramente della cose da dire e qualcuno a cui dirle. Bisogna stimolare l'abitudine alla comunicazione prima orale e poi scritta permettendo ai bambini, fin dai primi giorni di scuola, di raccontare le esperienze che vivono fuori della scuola e che essi desiderano portare all'interno della classe: desiderio di comunicare, raccontare.

La seconda condizione è che vengano superate precedentemente le difficoltà fisiopsichiche che possono disturbare l'appredimento.

Il bambino per potere usare con disinvoltura il linguaggio deve poter disporre di una buona capacità di distinguere e ricoscere ciò che lo circonda, di recepire i messaggi che ascolta, di emettere suoni e sequenze di suoni comprensibili alle persone con le quali è in relazione.

I meccanismi implicati tanto nel linguaggio orale, e ancor più, in quello scritto, sono numerosi e complessi; perchè li possa acquisire è necessario che il bambino disponga di organi e apparati anatomici e neuro-musculari il più funzionanti possibile. E' per questo motivo che la scuola deve dare spazio a quelle attività percettive e psicomotorie che aiutano i bambini a superare o a limitare al massimo gli impedimenti che ostacolano il libero e spontaneo apprendimento.

La terza condizione è di porsi nei confronti della lingua, nello stesso atteggiamento che assumiamo in campo matematico. Il bambino quando anche sa leggere e scrivere le cifre non ha acquisito ancora il valore reale di quantità o grandezza che esprime quel segno (cifra). Non sa ancora che due è doppio di uno e uno è metà di due. Cioè il saper soltanto leggere o scrivere la cifra non esprime ancora l'idea della quantità. Se legge la parola o la frase senza aver compreso il significatio, non ha ancora letto.

I bambini dovranno saper riflettere sul significato delle parole non solo in se ma riferite nel contesto situazionale e contemporaneamente scoprire le strutture su cui si basa la costruzione di un discorso, e cioè la funzione dei fonemi nelle parole, delle varie parole all'interno di una frase, delle frasi nei periodi; soltanto così saranno in grado di usare questo strumento inventato dall'uomo per comunicare, quindi usarlo con proprietà e senza sforzo.

La quarta condizione è che tutti i bambini posseggano alcune capacità logiche di base. In genere i bambini che hanno difficoltà di esprimersi giustappongono le frasi, non sono in grado di instaurare relazioni minimamente complesse tra le varie componenti e non sanno dare una struttura complessiva ai loro discorsi. Ciò alcune volte è dovuto soltanto all'uso di abitudini verbali particolari ricavate dall'ambiente, ma in moltissimi altri casi denota la mancanza di alcune capacità fondamentali che la scuola deve dare a quei bambini che non le hanno potute acquisire.

Nel trattare, in questo lavoro l'apprendimento della

lettura e della scrittura l'insegnante dovrà tenere presente che questa iniziazione egli potrà farla nel momento da lui ritenuto più opportuno, durante le lunghe esercitazioni che egli avrà fatto eseguire ai suoi alunni e che sono state ampiamente esposte nelle unità da noi proposte per la scuola materna prima elementare.

In poche parole questo lavoro potrà essere introdotto sia nella scuola materna che nella prima elementare. Riteniamo tuttavia opportuno, nel trattare questo argomento, lungi dal volere indicare un "metodo", dare qualche teoria interessante basata sulle nostre esperienze e che a nostro giudizio può integrare, riassumendo anche quanto già nelle dieci unità formulato per questo tipo di scuola.

ATTIVITA' PSICO-MOTORIA NECESSARIA ALL'APPRENDIMENTO DELLA LETTURA E DELLA SCRITTURA

Nelle unità da noi compilate sono state ampiamente trattate le nostre proposte riguardanti la percezione e la psicomotricità finalizzate al consolidamento delle generali capacità del bambino di percepire i dati dell'ambiente ed il collocamento nello spazio e nel tempo. Ognuna di quelle capacità riguarda implicitamente anche le funzioni del leggere e dello scrivere.

Qui desideriamo analizzare le componenti psico-motorie che entrano in gioco quando il bambino impara a leggere e scrivere e desideriamo anche fornire indicazioni per arricchire la gamma delle attività già dette con altre più direttamente connesse alla lettura e scrittura.

Molti anni fa, e dove avvenga ancora oggi è da considerarsi delitto, il bambino veniva solitamente subissato di esercitazioni che lo costringevano a tracciare segni uguali in spazi circoscritti secondo schemi finalizzati soltanto all'apprendimento della grafia. Se si aggiunge la prescrizione per una severa disciplina dello star seduti e costretti ad assumere quella forma che il "recipiente banco" faceva assumere al bambino, è immaginable il danno che si compiva al libero sviluppo corporeo del bambino e quindi anche alla sua mente poichè questa è parte integrante del corpo. Alla libera crescita del corpo si impediva la libera crescita della mente, quindi morte dell'intelligenza e della creatività che, senza forse, il bambino aveva manifestato prima dell'entrata a scuola.

I bambini desiderano veramente imparare a leggere e a scrivere e questo può avvenire solo se hanno delle cose interessanti da raccontare e degli interlocutori reali a cui raccontare. Per appagare il loro desiderio hanno bisogno di inserire anche le attività collaterali alla lettura e scrittura e

potranno così arrivare "tutti" alla conquista dello strumento lingua con più consapevolezza e con più concentrazione.

Riepiloghiamo quindi quali sono le capacità che devono preesistere nel bambino quando egli inizia l'avventura dell'apprendimento della lettura e della scrittura e quali possono essere le attività da proporgli per colmare le lacune e irrobustire i lati deboli.

Percezione della forma, della dimensione e dello spazio

La percezione è l'elaborazione mentale delle stimolazioni sensoriali che riceviamo dal mondo esterno. Tale elaborazione è tutt'altro che meccanica e automatica; essa al contrario varia da un individuo all'altro e dipende strettamente dalla personalità globale di ciascuno. Possiamo dire che la nostra capacità di percepire non consiste in una disponibilità neutra a ricevere, ma in un rapporto dialettico tra stato globale della nostra persona e mondo esterno.

Ma anche per le percezioni non è possibile distinguere rigidamente i dati che provengono da un determinato apparato sensorio da quelli che provengono da tutti gli altri, anche se in ogni percezione una certa sensazione può prevalere sulle altre. Vorremmo aggiungere che non è corretto limitare a cinque i cosidetti sensi: oltre all'udito all'odorato, alla vista, all'olfatto, al tatto, si può affermare che i cinque sensi possono essere considerati come diverse specializzazioni di un unico senso: il tatto.

Bisogna almeno aggiungere il senso barico che dà la sensazione del peso quando si viene a contatto tattile con un oggetto.

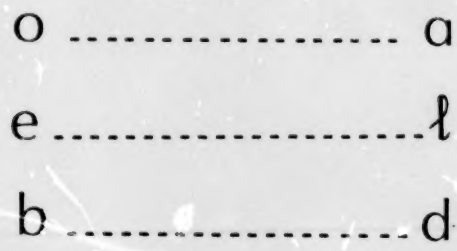
Il senso *stereognostico* che dà la capacità di percepire i rapporti spaziali, e il senso *dell'equilibrio*.

Vediamo quindi ora di entrare nel merito del vero apprendimento della lettura e della scrittura e vogliamo farlo indicando, a titolo di integrazione, un materiale che durante la nostra esperienza ci è stato dato di sperimentare.

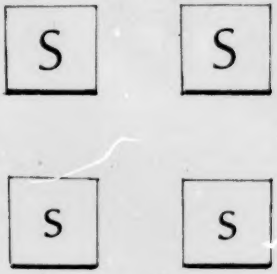
Le parole sono un insieme di lettere aventi ciascuna una conformazione ben precisa.

Il bambino deve cominciare, per poterle riconoscere, ad operare la discriminazione per quanto riguarda forma e dimensione e per percepire i loro reciproci rapporti spaziali.

E' quindi necessario, prima ancora di leggere e scrivere, che il bambino non abbia dificoltà nel distinguere forme simili fra loro. (Vedi fig. 1)



Un primo materiale che si può usare potrebbe essere costituito da cartoncini bianchi quadrati sui quali sono stati riportati i segni riprodotti nella figura 2. Ogni segno verrà prodotto in due dimensioni diverse e ognuna di queste in due colori diversi. Scopo di ciò è di verificare se il bambino sa astrarre la proprietà in causa a prescindere dal colore.



Possiamo usare, per esempio, 68 segni; i cartoncini perciò saranno 68 × 2 × 2 cioè 272.

L'orientamento in cui disporre i cartoncini è dato da una banda rossa o nera come nei modelli della seguente fig. 3, pagina 4.

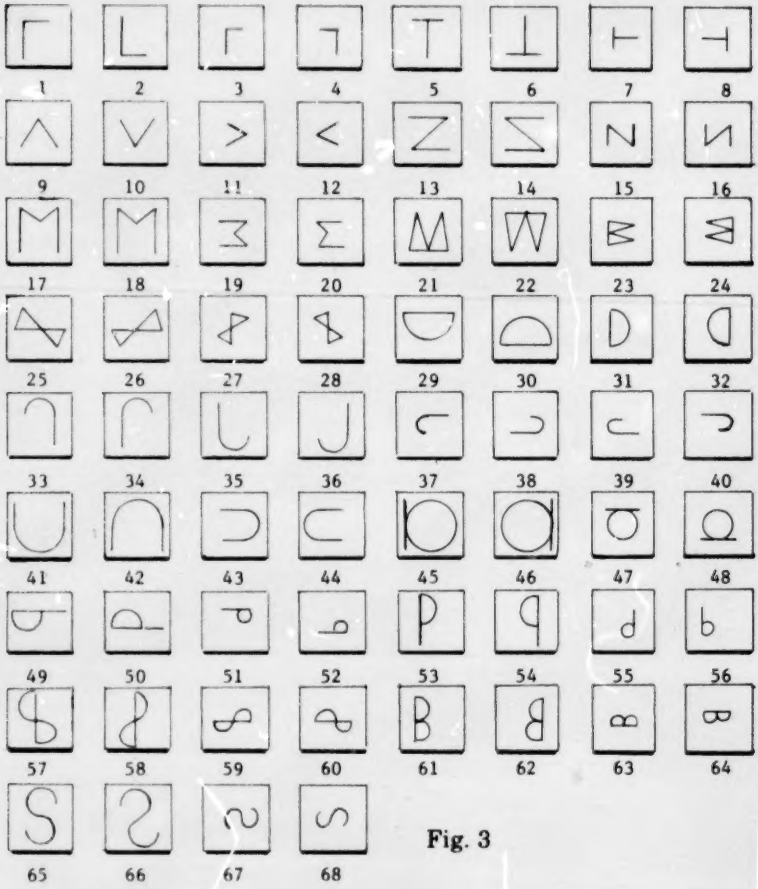


Fig. 3

In un primo tempo si permetterà ai bambini di giocare liberamente possibilmente con una parte delle schede e poi via via concedendo un numero sempre maggiore di schede. L'insegnante osserverà il gioco dei bambini, notando che tipo di accoppiamenti essi iniziano: similitudine, colore ecc. Certamente sarà costretto ad intervenire per guidare e condurre i bambini agli scopi che si vogliono raggiungere.

Potrà invitare i bambini a:

1. Prendere un cartoncino a caso e poi cercare quello che ha la stessa figura della stessa grandezza (forma, dimensione, orientamento).
2. Mettere insieme tutti i cartoncini che presentano segni con la stessa forma (andranno insieme cartoncini con segni di diversa dimensione e di diverso orientamento ma con forma uguale). Fig. 4

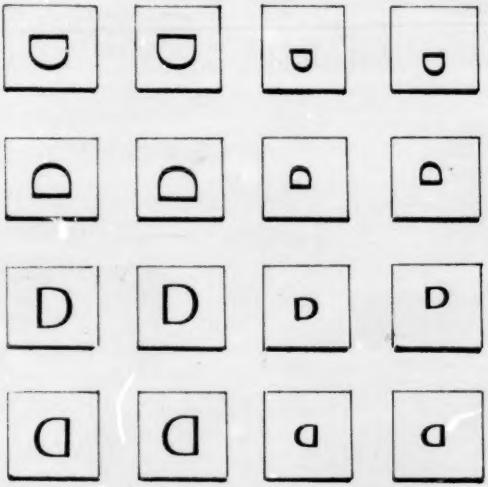


Fig. 4

3. Mettere insieme tutti i cartoncini che presentano segni "piccoli" e tutti quelli che presentano segni "grandi" (andranno insieme cartoncini con segni di diversa forma e di diverso orientamento ma di uguale dimensione). Fig. 5

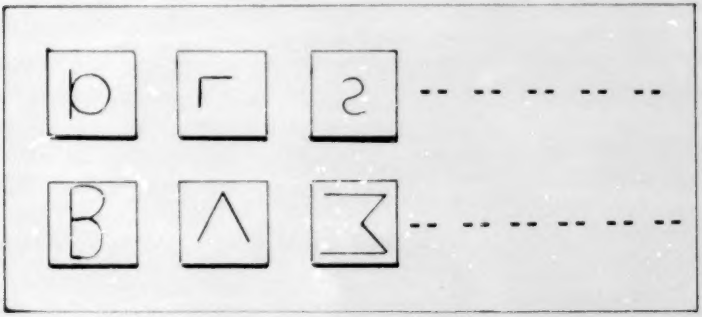


Fig. 5

4. Dividere i cartoncini in due gruppi: quelli che presentano segni con curve e quelli che presentano segni senza curve.

5. Dividere i cartoncini in due gruppi: quelli che presentano figure aperte e quelli che presentano figure chiuse (è aperta quella figura che, presi due punti qualsiasi della superficie del cartoncino, è possibile congiungerli senza attraversare il contorno della figura stessa).

   Ricordiamo che ogni numero indica una serie di quattro cartoncini che presentano lo stesso segno in due dimensioni e due colori diversi.

   Per le attività che indicheremo più avanti si faranno lavorare i bambini con tutti i cartoncini che presentano almeno una caratteristica comune e soltanto una.

6. Numeri: 9 - 10 - 11 - 12 - 13 - 14 - 15 - 16 - 17 - 18 - 19 - 20-21-22-23-24-25-26-27-28 (numerazione figura 3).

   Mettere insieme tutti i cartoncini che presentano segni con "almeno" una punta rivolta verso l'alto, oppure verso il basso, oppure verso destra, oppure verso sinistra.

7. Numeri: 29 - 30 - 31 - 32 - 33 - 34 - 35 - 36 - 37 - 38 - 39 - 40 - 41 - 42 - 43 - 44 - 45 - 46 - 47 - 48 - 49 -50 - 51 - 52 - 53 - 54 - 55 - 56 - 57 - 58 - 59 - 60 - 61 - 62 - 63 - 64 - 65 - 66 - 67 - 68 (numerazione fig. 3).

   Mettere insieme tutti i cartoncini che presentano segni con "almeno" una curvatura rivolta verso l'alto, verso il basso, verso destra, verso sinistra.

8. Numeri: (dal 9 al 18).

   Mettere insieme i cartoncini che presentano segni con punte "tutte" rivolte dalla stessa parte e poi quelli che presentano segni con punte rivolte una da una parte e una dall'altra.

9. Numeri: (dal 29 al 68 — numerazione fig. 3).

   Mettere insieme i cartoncini che presentano segni con curvature "tutte" rivolte dalla stessa parte e poi quelli che presentano segni con curvature rivolte una da una parte e una dall'altra.

10. Accoppiare i segni che sono uguali in tutto eccetto che nel colore. (Per questo esercizio si consiglia di non operare con tutti i cartoncini, ma con gruppi di numero limitato.)

    Di esercizi di questo tipo se ne possono inventare molti altri: all'insegnante il compito di adattare l'esercitazione alle reali esigenze dei suoi alunni.

A questo punto è consigliabile il cambio del materiale. Esso può, anzi deve, essere costituito da cartoncini su cui sono scritte le lettere dell'alfabeto nei vari caratteri: stampatello minuscolo, stampatello maiuscolo, corsivo minuscolo, corsivo maiuscolo. Oltre alle lettere dell'alfabeto si potranno riportare anche le dieci cifre numeriche (dallo zero al nove).

Ogni lettera verrà riportata su due cartoncini in diverso colore (usare il maggior numero di colori possibile). Avremo perciò in tutto: $(21 \times 4 \times 2) + (10 \times 2)$ e cioè 188 cartoncini. I segni tracciati non dovranno essere chiamati con il loro nome convenzionale, ma considerati alla stessa stregua dei

segni precedenti.

L'uso di questo nuovo materiale sarà lo stesso di quello descritto per il materiale precedente: prima si metteranno insieme i segni di uguale forma, poi quelli con le stesse caratteristiche, rispetto all'orientamento nello spazio. Es.: d, b; p, q, ecc. e così via.

Direzione di lettura e di scrittura: da sinistra verso destra e dall'alto verso il basso

Il nostro modo di scrivere e di leggere impone che lo sguardo proceda da sinistra verso destra rispetto alla riga scritta e dall'alto verso il basso rispetto alla pagina contenente le varie righe. Nel caso di difficoltà di procedere come sopra detto, non è qui il caso di soffermarci. richiederebbe un capitolo a parte. Ci vogliamo riferire ai problemi di lateralizzazione che i bambini possono presentare. Per far questo dovremmo deviare molto dal tema che ci siamo prefisso e non ci conviene qui affrontarlo. Se viste con attenzione le unità, e in particolare le schede di prescrittura e prelettura (Serie A e B), di questo problema ne abbiamo tenuto ampio conto, in riferimento a casi deboli di lateralizzazione. Anche i ritmi temporo-spaziali e il rapporto suono-segno sono stati tenuti di conto. (Non per niente la nostra lingua è definita armoniosa, musicale).

Ritmi temporo-spaziali e rapporto suono-segno

La lettura e la scrittura sono delle successioni di suoni e di segni. E' indispensabile che il bambino non abbia difficoltà ad orientarsi all'interno di successioni spaziali (visiva) o temporali (sonore).

La successione presente nel nostro codice linguistico è ritmica. C'è un ritmo nella successione delle parole: parola-pausa; parola-pausa . . . C'è un ritmo interno alla parola: lettera-legamento, lettera-legamento (nel corsivo); lettera-spazio-lettera-spazio (nello stampatello).

Se il bambino non compie attività miranti al consolidamento delle sue capacità ritmiche, potrà trovarsi in

difficoltà nel considerare tutte le lettere presenti in una parola e nello staccare le parole fra di loro.

Il compito del bambino è reso più difficile dal fatto che la lettura e la scrittura coinvolgono contemporaneamente segni e suoni: cioè il bambino per leggere e scrivere speditamente deve saper trasporre i suoni in segni e viceversa. Abbiamo già proposto molte attività in materia di organizzazione temporospaziale nelle nostre unità, ma ecco ancora altri giochi:

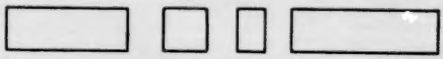
1. Il maestro pronuncia una frase lentamente e staccando bene le parole. I bambini, collettivamente usando cubi di legno piuttosto grandi o individualmente usando gettoni o altro materiale simile, scrivono la frase pronunciata dal maestro, facendo corrispondere a ogni parola un cubo o un gettone e frapponendo tra i cubi o i gettoni pause, spazi all'incirca uguali.

   I materiali saranno disposti in riga da sinistra a destra e di riga in riga dall'alto verso il basso.

2. Facciamo usare ai bambini materiale diverso in dimensioni (Es.: stecchette di diversa dimensione soltanto per la lunghezza). Essi possono scrivere la frase pronunciata dal maestro con stecchette di diversa lunghezza a seconda della durata del suono.

   Esempio:

MARIO VA A SCUOLA



In questa prima fase non ci si deve preoccupare se la valutazione della lunghezza della parola non è molto precisa. L'importante è che il bambino usi una stecchetta corta per un suono breve e una più lunga per un suono lungo. Se una parola di tre lettere e una di due verranno indicate con stecchette di ugual misura non ha alcuna importanza. Oltre che con le stecchette i bambini possono

scrivere la frase pronunciata con tratti di matita più o meno lunghi.
Es.: _____ _____ _____ _____

3. Si invitano i bambini a trovare frasi corrispondenti a scritture in stecchette, o tratti di matita.

   Es.: _____ _____ _____ _____

   e loro inventano: **Giorgio ha portato un cane.**

   oppure: **Domani io andrò al mercato.**

4. L'insegnante pronuncia una breve frase, poi la scrive alla lavagna in carattere lapidario. I bambini, indipendentemente dalla lettura della frase, la scrivono usando le stecchette o i gettoni o altro materiale del genere. Il criterio che devono seguire è: un gettone per ogni lettera. Lo spazio tra una parola e l'altra deve essere decisamente più grande di quello tra una lettera e l'altra.

   Esempio: scrittura data:

   SIAMO ANDATI ALLO ZOO

   □□□□□ □□□□□□ □□□□ □□□

   I colori e le forme dei gettoni utilizzati non hanno alcuna importanza.

   Successivamente l'insegnante potrà scrivere le frasi in corsivo e i bambini le riprodurranno con lo stesso sistema; in questo caso viene richiesto ai bambini uno sforzo di discriminazione visiva molto maggiore.

Preparazione alla scrittura

La scrittura, oltre a quelle richieste dalla lettura, necessita di capacità psicomotorie abbastanza raffinate. Il codice che usiamo comunemente, ad eccezione forse della scrittura lapidaria (stampatello maiuscolo), è un insieme di segni abbastanza complicati: essi in alcuni casi si differenziano molto poco fra loro *(i-t, d-b, p-q, v-u, a-o, e-l, b-l)* e richiedono particolari movimenti della mano per tracciarli *(f, g, h, z, s)*.

20

Se il bambino non ha affrontado adequatamente ed al momento opportuno, la preparazione psico-motoria, potrebbe incontrare impedimenti talvolta insormontabili per l'apprendimento della scrittura.

Questi impedimenti potrebbero provocare giudizi errati e negativi sulla sua intelligenza.

Per imparare a scrivere bene e speditamente è necessario che il bambino sia preparato attraverso una serie di esercizi che non vogliono limitare la sua libertà, ma al contrario renderla più reale.

Infatti quando vorrà comunicare per mezzo della scrittura, se sarà impedito da difficoltà motorie, il bambino sarà meno stimolato a produrre.

Il bambino dovrà prima imparare a collocare il foglio o il quaderno sul banco, in rapporto al suo corpo e al suo braccio e tenere la matita o la penna. Alcuni metodi didattici sono ricchi di proposte in materia di esercitazioni psico-motorie utili allo scopo e il commercio è pieno di pubblicazioni specifiche. Movimento della mano, tenuta dell'attrezzo per scrivere ci viene indicato da Maria Montessori. Ma noi qui non vogliamo fare appello a metodi di tanto valore.

Se noi trattassimo qui dei metodi didattici per preferire questo o quello commetteremmo due errori: dovremmo discriminare tra i metodi, ma soprattutto offenderemmo i nostri lettori, i nostri colleghi, che per essersi votati all'alta missione dell'insegnamento, hanno approfondito i metodi e avendo avuto occasione di applicarli hanno già fatto la loro scelta. Certo abbiamo attinto ai più noti metodi di insegnamento. Essi sono ottimi, tutti contengono cose difficili da realizzare, ma tutti ci hanno dato degli insegnamenti preziosi.

Noi qui vogliamo parlarvi delle nostre esperienze senza presunzione che ciò che diciamo sia il toccasana, il non plusultra e pertanto chiediamo di farci continuare con serenità vostra e nostra.

Finora i nostri bambini hanno disegnato e tracciato segni su fogli di carta bianca, ma, secondo noi, è giunta l'ora

di far tracciare dei segni su carta rigata, e, vorremmo consigliare carta quadrettata.

L'insegnante in un primo momento traccerà i segni sulla lavagna e il bambino li riprodurrà sul foglio. Egli dovrà innanzitutto assicurarsi che il bambino veda la lavagna come un modello ingrandito del proprio foglio. Quindi potrà organizzare giochi preliminari del tipo seguente:

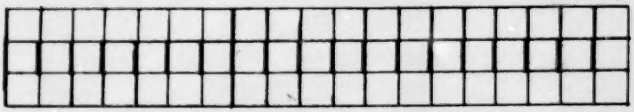
L'insegnante indica col dito diversi punti della lavagna (es. in alto a sinistra, in basso a destra, all'incirca al centro, a metà del lato destro, ecc. ecc.) e i bambini indicano con il dito il punto corrispondente sul foglio.

Ora l'insegnante indica con il dito alcuni spostamenti sulla lavagna e i bambini tracciano con la matita gli stessi percorsi sul foglio.

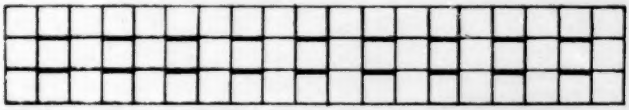
Fatto questo, l'insegnante potrà iniziare a tracciare i segni con il gesso sulla lavagna. Durante questa operazione non dovrà dimenticare di verballizzare ciò che sta eseguendo. Esempio: faccio un tratto verticale lungo il lato sinistro del quadretto, ora sul lato basso, ora ancora sul lato destro, ed ora sul lato alto; i tratti segnati li contorno di rosso nell'ordine in cui sono stati tracciati; ora salto un quadratino e faccio la stessa cosa con il quadretto che viene dopo; ora salto due quadratini e faccio la stessa cosa con il quadretto che segue. ecc.

Quando i bambini si saranno abituati al linguaggio e sapranno trasferire con disinvoltura le descrizioni in segni grafici, senza più ricorrere a disegnare il modello sulla lavagna, l'insegnante può iniziare un vero dettato come appresso:

1. Ripassare i tratti verticali di ogni quadrato di una riga incominciando da sinistra. Quando si deve andare a capo è molto importante insistere che la scrittura si riprende da sinistra.



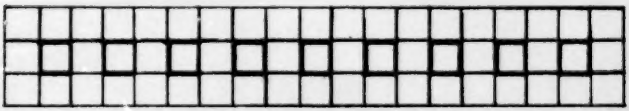
Sempre usando matite o pennarelli colorati, ripassare i lati orizzontali di un quadratino, saltarne uno, e ripassare i lati orrizzontali di quello successivo.



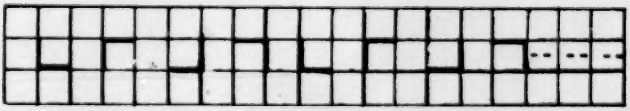
Quando bisogna andare a capo far capire ai bambini di portarsi, sempre a sinistra, saltando tre quadratini.

2. Fondere le due esercitazioni precedenti in modo da far colarare i quattro lati del quadratino, consigliando di colorare prima il lato verticale sinistro, poi quello orizzontale basso, quindi il lato verticale destro e infine il lato orizzontale in alto.

   Se questo esercizio viene fatto eseguire nell'ordine sopra indicato avremo dato il primo approccio della nostra scrittura che va da sinistra a destra.



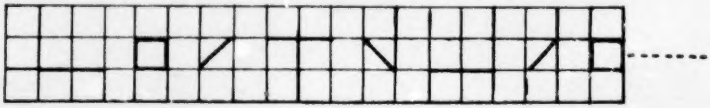
3. Ripassare un lato verticale e uno orrizzontale in modo da formare degli angoli retti, alternati uno col vertice in basso a sinistra e l'altro col vertice in alto a sinistra; a destra basso, a destra in alto, ecc. ecc. .



4. Tracciare la diagonale dei quadretti di una riga sempre nella stessa direzione.
5. Tracciare l'altra diagonale nella riga successiva.

6. Quando i bambini hanno raggiunto una sufficiente sicurezza di esecuzione, gli esercizi possono essere più complicati ancora. Esempio: un tratto orizzontale e uno obliquo che non si toccano; uno verticale, uno obliquo; due orizzontali consecutive, una verticale ecc. ecc.
7. L'insegnante consegna ai bambini un foglio a quadretti e li invita a disegnare, sotto dettatura, ciò che indica loro, precisando che la scrittura deve procedere da sinistra verso destra e dall'alto in basso.

   Esempio: una linea sui lati in basso di due quadrati consecutivi; un quadretto; una obliqua che va dal basso a sinistra in alto a destra; una linea sui lati in alto di due quadrati consecutivi, ecc. ecc.



Si può fare eseguire ai bambini esercizi di questo genere dando loro un modello visivo.

8. Su un foglio quadrettato l'insegnante inizia il disegno di una greca e invita il bambino a finirlo. In questo modo il bambino impara a legare i segni fra loro, come farà nella scrittura.

I bambini istintivamente sono portati a tracciare i tondi in senso orario, quindi contrario a quello in cui nella scrittura si traccia una "o".

Per quanto possibile, senza pretenderlo in assoluto, è bene portare i bambini a tracciare i tondi in senso anti-orario. Potrebbero essere utili i seguenti esercizi:

1. I bambini descrivono dei cerchi immaginari tenendo il braccio teso e procedendo da destra verso l'alto e scendendo verso sinistra.
2. L'insegnante invita, a turno i bambini, a tracciare con il gesso sulla lavagna dei cerchi in senso antiorario.
3. I cerchi saranno poi tracciati in un quaderno a quadretti da ogni singolo bambino nella direzione richiesta.

Raccoglieremo qui di seguito le indicazioni che in base alla nostra esperienza ci sembrano le migliori per impostare correttamente l'apprendimento della lettura e della scrittura.

Ricordiamo soltanto che il momento dell'apprendimento della tecnica della lettura e della scrittura non deve essere considerato come staccato da tutto il contesto educativo. Sarebbe un grave errore pensare che l'unico scopo di questa fase debba essere quello di arrivare il più presto possibile all'acquisizione dei meccanismi.

La lettura e la scrittura sono degli strumenti molto importanti per comunicare con gli altri, cioè per trasmettere i nostri messaggi e contemporaneamente ricevere quelli delle altre persone.

Se non esiste uno scopo di vera comunicazione, i bambini non possono essere motivati alla conquista degli strumenti convenzionali per comunicare tra loro e il mondo esterno. E senza motivazione l'apprendimento assumerà un carattere puramente tecnico e formale che contribuirà a spegnere ogni possibilità di reale comunicazione.

E' quindi indispensabile che sia sentita nella classe la necessità di conquistare gli strumenti adatti per comunicare. Tavolta però, pur essendo sentita tale necessità, l'insegnante ritiene che sia opportuno sganciare il momento dell'apprendimento dal contesto del lavoro della classe, allo scopo di renderlo più rapido e più facilmente programmabile. L'ipotesi operativa scelta da tale insegnante può essere così formulata: quanto più il bambino segue un procedimento razionalizzato di apprendimento, tanto più presto e bene conquisterà la tecnica· in questo modo potrà produrre prima

e di più.

Noi riteniamo, invece, che l'apprendimento della lettura e della scrittura debba innestarsi con naturalezza nella vita dei bambini e della classe e seguirne i ritmi globali.

Bisogna, anche in questo campo, saper perdere tempo, saper sacrificare l'efficienza alla verità delle situazioni reali che si creano nella classe. In caso contrario l'illusoria ricerca della perfezione nella programmazione potrebbe portare allo sganciamento del momento tecnico da quello contenutistico e alla formazione di abili scrittori e lettori che non hanno nulla da dire. Con questo discorso non vogliamo dire che l'insegnante non debba preoccuparsi di programmare l'apprendimento e di prevedere quale tappa debba seguire o precedere un'altra, vogliamo però sottolineare che la preoccupazione che deve sovrastare tutte le altre è quella che qualsiasi tipo di attività scolastica, compresa l'acquisizione di tecniche e meccanismi, debba essere condotta in modo tale da accrescere la personalità globale del bambino e non solo un settore. Le indicazioni che seguono intendono fornire solo l'ossatura del lavoro di programmazione (che comunque l'insegnante dovrà fara da sè).

Presa di coscienza del linguaggio parlato

Abbiamo suddiviso il processo di apprendimento in fasi, ognuna delle quali è strettamente legata a tutte le altre e non necessariamente da considerarsi nell'ordine qui riportato.

In classe i bambini parlano continuamente, sia tra loro che con l'insegnante e hanno pure occasione di parlare e farsi ascoltare mediante la registrazione magnetofonica delle proprie voci. Ad un certo punto, e precisamente quando la situazione risulta matura per iniziare l'apprendimento del codice scritto, è necessario far convergere l'attenzione dei bambini sul codice parlato che essi conoscono e usano già da tempo. Il codice scritto, infatti, nella nostra lingua coincide quasi completamente con quello parlato; eccetto alcuni suoni particolari; ciascuno degli altri corrisponde biunivocamente a

un segno grafico. Condizione essenziale per un ripensamento critico sul proprio modo di parlare è il poter riascoltare ciò che si è detto. Lo strumento di cui l'insegnante può servirsi frequentemente, è il magnetofono. Con esso potrà registrare le voci dei bambini in momenti in cui la registrazione ha una particolare funzione. Ad esempio quando un bambino chiede di poter raccontare agli altri un fatto che gli è avvenuto, o un sogno, o una storia da lui inventata, verrà accolta con naturalezza da tutti la proposta dell'insegnante di registrare quanto verrà detto e, con altrettanta naturalezza, verrà richiesto di riascoltare.

In questa seconda fase, quella dell'ascolto, l'insegnante dovrebbe stimolare l'attenzione e la discussione sia sulle cose dette sia anche sul modo con il quale sono state esposte. I bambini in un primo momento manifesteranno una certa sorpresa e un certo imbarazzo perchè l'esperienza non è certo a loro familiare; in seguito non mancheranno di appassionarsi a questa attività come a tutte le altre e ci stupiranno per l'acutezza delle loro osservazioni. Essi incominceranno a notare tutti gli aspetti che hanno importanza nel linguaggio parlato: il tono della voce, la correttezza della pronuncia, la velocità con cui vengono pronunciate le parole, le pause tra le parole, i nessi logici tra i concetti. In questo tipo di attività è bene che l'insegnante intervenga il meno possibile, osservando, ma lasciando che i bambini discutano liberamente.

Convenzionalità dei simboli fonici

In un secondo momento l'insegnante può invitare i bambini a giocare facendo pronunciare delle parole dietro indicazione di chi conduce il gioco. Questi inizia indicando col dito vari oggetti e i bambini, di ciascuno, pronunciano a voce alta il nome che conoscono.

Si può fare a questo proposito una semplice considerazione con i bambini stessi: ad ogni oggetto noi sappiamo far corrispondere un suono che non ha nulla in comune con quell'oggetto, cioè un simbolo fonico.

Successivamente il gioco porta i bambini a nominare qualità degli oggetti e azioni. Colui che dirige il gioco, che può essere anche un bambino, dice preventivamente che vuole sapere il colore oppure la forma oppure il materiale, degli oggetti che indicherà con il dito. Compirà poi delle azioni e chiederà di nominarle. Esempio: alzarsi, sedersi, coricarsi, correre, contare, mangiare, ecc.

Il gioco verrà poi ribaltato: colui che lo conduce dice il nome di un oggetto o una qualità o un'azione e i bambini indicheranno gli oggetti e le qualità o compiranno le azioni. Per consolidare il concetto che ad ogni oggetto, qualità o azione reperibile nell'ambiente circostante, corrisponde un simbolo fonico convenzionale è opportuno presentare ai bambini simboli fonici diversi dai nostri. I bambini hanno molta curiosità nei confronti delle lingue straniere (ora essi sono in America). Il gioco precedente può essere variato aggiungendo alla denominazione italiana quella di una o più lingue straniere. Molto probabilmente i bambini chiederanno di imparare alcune parole. In tal caso l'uso del registratore potrebbe risultare prezioso. Sul nastro l'insegnante può registrare preventivamente parole indicanti oggetti, qualità o azioni lasciando tra una parola e l'altra un certo spazio.

Durante l'ascolto i bambini nell'intervallo di tempo tra una parola e l'altra potranno ripeterle e contemporaneamente indicare l'oggetto o l'azione corrispondente alla parola ascoltata.

Evidentemente una simile attività non ha come scopo l'apprendimento di lingue straniere (in tal caso il punto di partenza non dovrebbero essere parole staccate, ma frasi presentate globalmente); con essa si vuole soltanto far notare la convenzionalità del nostro modo di far corrispondere dei suoni a determinati aspetti della realtà.

E' necessario che i bambini si rendano conto che il linguaggio parlato non è solo formato da simboli corrispondenti ad aspetti della realtà ma anche da simboli che pur avendo nel discorso una funzione importante non si possono far corrispondere a oggetti, idee, qualità, azioni ecc. Una parola considerata da sola può ancora dare un'idea della

realtà: Mario, cane, libro, correre, possono dare l'idea reale di persona, animale, cosa o azione; ma: il, lo, la, di, da (cioè articoli e preposizioni) se considerate da sole che idea reale ci possono fornire? Sono parole vuote di senso, di significato.

L'insegnante registrerà su magnetofono una breve frase riferita a una situazione che i bambini vivono normalmente in classe, scandendo con chiarezza le parole e lasciando fra di esse un intervallo di tempo che permetta di bloccare e di riprendere l'ascolto senza coprire parte delle parole. Dopo aver fatto ascoltare la frase, potrà invitare i bambini a considerare parola per parola.

Alcune di esse potranno essere in corrispondenza con aspetti della realtà che sono rappresentabili, altre no. Poniamo ad esempio la frase: *Carlo e Giorgio vanno a lavare i pennelli*. Alla parola "Carlo" verrà messo in corrispondenza il bambino che ha quel nome, alla parola "Giorgio" il bambino che si chiama Giorgio, alla parola "vanno" verrà messa in corrispondenza l'azione mimata di Giorgio e Carlo di andare, alla parola "lavare" l'azione mimata di lavare, alla parola "pennelli" verranno messi in corrispondenza i pennelli che si trovano sul tavolo.

Alle parole "e" "a" "i" non verrà messo in corrispondenza alcunchè. Ma i bambini si renderanno conto che la frase: *Carlo Giorgio vanno lavare pennelli* non è usata da nessuno.

Però si potrebbe osservare che in questo caso non esiste una sostanziale modifica della frase, ma in altri casi invece si, e sarà bene farlo notare anche ai bambini.

Esempio: la frase *Scrivo un testo sul foglio a quadretti con la penna* diventa: *Scrivo testo foglio quadretti penna*. E di questi casi se ne possono ricercare molti dai raccontini che possono essere letti in classe ed anche dalle conversazioni tra bambini. Cioè facendo prima il discorso completo e poi ripetendolo omettendo articoli e preposizioni, senza naturalmente la pretesa di insegnare grammatica.

Si possono anche preparare dei messaggi registrati. Si faranno ascoltare ai bambini e questi dovranno indicare oggetti oppure compiere azioni. Esempio: *Prendi e porta sul tavolo la vaschetta dei pesci rossi* non vi saranno dubbi sull'esecuzione.

Se invece dice: *Prendi, porta* l'esecuzione sarà impossibile perchè il bambino non sa cosa prendere e quindi cosa portare. In questo modo i bambini si renderanno conto che il

linguaggio parlato per potere essere uno strumento di comunicazione deve essere usato secondo certe regole.

Per sperimentare meglio tali regole, i bambini possono essere invitati a fare un facile e divertente gioco. Un bambino inizia un racconto di una storia al magnetofono e ognuno dei suoi compagni, a turno, la continua.

Riascoltandola sarà possibile notare i collegamenti tra un pezzo e l'altro della storia e fare osservazioni e critiche. Per constatare le difficoltà che vi sono nella comprensione e trasmissione dei messaggi orali, si potrebbe organizzare il seguente gioco.

Sette o otto bambini escono dall'aula. I compagni rimasti si accordano su una frase non troppo breve. Un bambino o il maestro la comunicano al primo compagno rientrato; questo fa entrare il secondo e gliela comunica a sua volta, e così via fino all'ultimo dei bambini che erano usciti. Ogni comunicazione viene registrata. Al termine del gioco si riascolta l'intera registrazione e si notano le differenze tra il messaggio recepito e quello ritrasmesso.

Tutte queste attività non hanno lo scopo di portare allo studio delle strutture linguistiche, ma solo quello di sondare in modo vario e ancora informale l'interessante e sconosciuto mondo del linguaggio.

Non vogliamo trascurare a questo punto di inserire l'attenzione per i difetti di pronuncia che molto spesso i bambini presentano ancora. Tali difetti possono derivare in alcuni casi solo dal fatto che il bambino nel suo ambiente familiare non è abituato a sentir parlare in italiano, in altri casi da fattori fisiologici o psichici. Per i casi più difficili sarà bene che l'insegnante richieda la collaborazione di personale specializzato.

Per tutti gli altri casi, molto probabilmente, sarà sufficiente favorire al massimo l'uso del linguaggio parlato e realizzare le attività fin qui proposte.

Consigliamo di annotare con cura per ciascun bambino le parole che non vengono pronunciate correttamente. Di ciascuna sarebbe opportuno che l'insegnante si procurasse

un'immagine ritagliandola da libri o riviste. Con esse formerà un album che nei ritagli di tempo o altri momenti opportuni sottoporrà all'attenzione dei bambini con difficoltà di pronuncia; questi saranno invitati a dire il nome degli oggetti raffigurati o a descrivere le scene rappresentate. In questo modo avranno occasione di ripetere più volte le parole che non sanno pronunciare correttamente. L'insegnante farà loro notare i movimenti della bocca che egli fa per pronunciare i vari suoni. Anche in questo caso potrà essere molto utile il magnetofono. Ogni bambino verrà invitato a dire al microfono le parole che ha difficoltà a pronunciare e a riascoltarsi prima e dopo avere udito la stessa parola pronunciata dal maestro.

Conoscenza del codice scritto: riconoscimento globale delle fren e delle parole.

I bambini hanno già fatto l'esperienza di comunicare ad altri i propri messaggi mediante gesti, segnali, pittogrammi, ideogrammi. Ma si tratta di trovare un modo per comunicare mediante segni grafici che corrispondono ai simboli fonici che fanno parte del liguaggio parlato.

E' quasi impossibile costruirsi un codice scritto attraverso gesti, segnali, pittogrammi e ideogrammi, ma è molto più facile costruirsi un codice convenzionale e eguale per tutti. Quest'ultimo perciò potrà essere presentato abbastanza presto purchè la classe sia giunta alla consapevolezza che si tratta appunto di un codice per fermare sulla carta le parole che si pronunciano.

I bambini si renderanno facilmente conto che se impareranno il modo usato da tutti per fare questa operazione, saranno in grado di farsi capire, non solo dai compagni, ma da tutta la società.

L'insegnante quindi si proclamerà disponibile a mostrare come si scrive e si legge nel modo convenzionale tutte le volte che la clase lo ritiene opportuno.

Si potrà arrivare a decidere che ogni esperienza interessante compiuta in classe venga riassunta da una breve frase che potrebbe venire scritta su un cartellone e momentaneamente esposta sulla parete.

Conservare per scritto i momenti salienti della vita della classe o di quella vissuta fuori della scuola dovrebbe diventare una prassi. Da quanto detto se ne deriva che le prime parole scritte che verranno fuori nella classe saranno raccolte in frasi.

La priorità motivazionale della frase rispetto alla parola isolata è stata motivata nell'informazione del metodo globale.

Precisiamo il procedimento anche se molto semplificato. I bambini sono stati in compagnia di un animale domestico, per esempio un piccolo cane che uno di loro o anche il maestro ha portato in classe per farlo conoscere.

In cortile hanno a lungo giocato con lui e hanno potuto osservare come corre, come gioca, come mangia, come fa i suoi bisogni. Lo stesso giorno o il giorno dopo ci si pone il problema di non dimenticare l'esperienza vissuta. La classe, dopo una breve discussione decide la frase con cui fermare il ricordo della giornata vissuta in compagnia del piccolo cane. Ci si accorda su: "Oggi Fido ha giocato con noi".

Il maestro si presta a fare la parte di colui che fornisce alla classe, secondo il codice convenzionale, il modello visivo corrispondente alla frase concordata. Scrive davanti a tutti la frase in stampatello minuscolo su un foglio di carta abbastanza grande che poi appende alla parete. Fig. 6

Fig. 6

Oggi Fido
ha giocato
con noi.

La frase scritta non sarà accompagnata da immagini.

I bambini vengono invitati a leggere quanto scritto dando espressione alla loro lettura, scandendo bene le parole e leggendole esattamente. Successivamente l'insegnante in-

dicherà una alla volta le parole della frase, prima nell'ordine in cui sono riportate e poi a caso, e i bambini le leggeranno. E' necessario che essi vengano interpellati anche singolarmente e che tutti riconoscano le parole senza difficoltà.

Il gi[illegible] successivo appena entrati in classe, dopo aver riletto pi[illegible] la frase nel modo descritto, i bambini lavoreranno a [illegible]pie o singolarmente con striscie di carta sulle quali è riportata la frase scritta sempre in stampatello minuscolo, ma in dimensioni inferiori di quelle del modello appeso alla parete.

Dopo averla letta taglieranno la striscia in corrispondenza degli spazi esistenti tra una parola e l'altra. Fig. 7.

Oggi	Fido	ha	giocato	con	noi

Fig. 7

A questo punto i giochi che si possono fare sono i più svariati. Eccone alcuni:

1. I bambini rimescolano i pezzi di striscia e poi li riordinano secondo il modello.
2. Il maestro **mostra** una parola del modello e i bambini alzano il pezzo che la riporta.
3. Il maestro **pronuncia** una delle parole del modello e i bambini alzano il pezzo che la riporta.
4. I bambini alzano a caso un pezzo e pronunciano a voce alta la parola che vi è riportata.

Per consolidare la consapevolezza che la frase è un insieme ordinato di parole più o meno lunghe inframezzate da pause, l'insegnante invita un bambino a "scrivere" sulla lavagna la frase segnando con il gesso colorato un tratto per ogni parola, della lunghezza che a occhio gli sembra corrispondente.

Fig. 8

Questa attività è particolarmente utile perchè fornisce al bambino l'idea che la frase scritta ha una sua struttura ben precisa: cioè le parole sono staccate fra loro, ognuna ha una lunghezza, ognuna ha un suo posto ben determinato.

I pezzi ottenuti sezionando la striscia di carta con su scritta la frase, saranno riposti in una busta con fermaglio sulla quale è riportata la frase intera. Fig. 9.

Fig. 9

L'insegnante quindi potrà fare eseguire giochi di composizione e scomposizione delle frasi.

Con lo stesso procedimento potranno essere eseguite esercitazioni con nuove frasi che verranno concordate.

Il gioco della frase precedente sarà bene ripeterlo il giorno dopo a quello in cui effettivamente il cane è stato portato a scuola e quindi sarà opportuno che la frase muti una sola parola: Es.: *Oggi Fido ha giocato con noi*. Sulla scorta di quanto precede si potrà cambiare una parola e si avrebbe così: *Ieri Fido ha giocato con noi*.

Durante questi giochi si raffrontino le frasi e sarà facile mettere in evidenza che le frasi possono essere modificate utilizzando parole provenienti o usate in altre frasi. E' bene che ogni frase concordata o modificata abbia senso compiuto e

presenti una sola sostituzione rispetto al modello di riferimento. Es.: *Oggi Fido ha giocato con noi.*

Ieri Fido ha giocato con noi.

Le modificazioni possono avvenire non solo mediante sostituzione, ma mediante aggiunta di parole, fra le quali possono esserci anche segni di negazione:

Es.: *Oggi Fido non ha giocato con noi.*

In questo modo si forma nei bambini la consapevolezza che le parole hanno una loro indipendenza e variamente accostate possono costituire messaggi diversi. Per consolidare questa consapevolezza l'insegnante potrebbe organizzare giochi del tipo di quello che segue.

Es.: — *Come si chiama il cane portato da Giuseppe?*

— *Fido.*

— *Con chi ha giocato Fido?*

— *Con noi.*

Tali domande riguarderanno in un primo momento gli argomenti e le parole trattati nelle frasi poi gradatamente se ne distaccheranno:

— *Dove è ora Fido?*

— *A casa.*

— *A casa di chi?*

— *A casa di Giuseppe.*

Ma bisogna fare alcune precisazioni. Abbiamo consigliato il carattere stampatello minuscolo privilegiandolo rispetto al

carattere lapidario perchè si tratta del carattere più comunemente usato negli scritti con i quali il bambino viene quotidianamente a contatto (libri, giornali ecc.).

Le maggiori difficoltà percettive che il carattere stampatello minisculo presenta rispetto a quello lapidario, riteniamo che possano essere superate con buona probabilità di successo qualora non siano state trascurate le attività che abbiamo proposto in materia di percezione e abilità psico-motorie.

All'inizio della frase ed in caso di nomi propri riteniamo possa essere tranquillamente usato il carattere lapidario: nel bambino si fisserà una costante che gli sarà utile poi per sempre.

I fogli di carta sui quali scrivere le frasi sarà bene che siano tutti dello stesso colore per evitare che il bambino sia portato a riconoscere le frasi per il colore e non per il contenuto.

Nel cartellone su cui è scritta la frase proponiamo che non vengano applicate figure di alcun tipo. Il bambino non ha bisogno di supporti figurativi per riconoscere segni grafici del tipo di quelli usati nel nostro codice. Sconsigliamo anche di usare colori diversi da una frase all'altra e da una parola all'altra nella stessa frase. Accorgimenti del genere (come qualcuno usa dire e fare) anzichè facilitare il riconoscimento globale lo disturberebbero.

E' importante che ogni avvenimento considerato saliente dalla classe venga conservato mediante una frase. E' però anche necessario che le frasi non siano moltissime e che vengano eliminate quelle delle quali l'insegnante dovesse notare noia da parte dei bambini.

In questa prima fase consigliamo di limitare l'attività alla sola lettura.

La scrittura infatti farà entrare in gioco problemi diversi e complessi che il momento del riconoscimento visivo globale ne verrebbe disturbato.

Conoscenza del codice scritto: riconoscimento delle parti di parola.

Nella fase precedente i bambini hanno preso coscienza che in frasi diverse o nella stessa frase possono ricorrere parole uguali o meglio che, combinando in modo diverso le stesse parole si possono ottenere frasi di diverso significato. Si tratta ora di far capire che in parole diverse sono contenute parti uguali.

E' particolarmente importante che questo passaggio venga realizzato facendo costante riferimento al linguaggio parlato. I bambini nella prima fase hanno imparato ad ascoltarsi e a riflettere sulle parole-suono. Proseguendo in tali attività i bambini dovrebbero riuscire a notare i suoni comuni a diverse parole. Sarà facile far capire che se vi è uguaglianza di suono, vi sarà anche uguaglianza di segno.

Leggendo le frasi riportate sui cartelli appesi alle pareti, si noteranno uguaglianze di suono. Es.: *giocare, fagiolo, giocattolo, ecc.* Si osserveranno allora con attenzione le tre parole e si noterà che in tutte è riportato lo stesso pezzo "gio" di parola.

Evidentemente si farà anche il lavoro inverso: dall'osservazione dei pezzi uguali, si arriverà a notare l'uguaglianza dei suoni corrispondenti.

In questo secondo caso capiterà certamente che a segni uguali non corrisponderanno suoni uguali. Es.: *sciarpa, ciabatta.*

Riteniamo che a questo livello sia opportuno portare i bambini a considerare come uguali quei pezzi che non solo si scrivono, ma anche si pronunciano allo stesso modo. In riferimento all'esempio citato, sara bene cercare parole con il suono "scia" da accoppiare a "sciarpa" e con il suono "cia" da accoppiare a "ciabatta".

Se si parte dalle parole scritte anzichè da quelle parlate capiterà anche che vengano notate parti comuni che difficilmente si sentono ad orecchio. Es.: *marmellata, caramella.*

Sarà questa un'occasione per ulteriormente analizzare

suoni anche al di là della cadenza che si da normalmente alla pronuncia della parola.

E' necessario che attività di questo tipo vengano svolte per parecchio tempo e che i pezzi di parola che i bambini imparano a leggere siani molti.

I bambini, come abbiamo visto nella fase precedente, dispongono di un certo numero di buste contenenti parole. Mettendo insieme tutte le parole di cui si dispone si può formare un universo abbastanza vasto all'interno del quale si possono fare delle classificazioni utili alla scoperta del funzionamento della scrittura.

Suoni

Sicuramente durante le precedenti attività sarà stato probabilmente notato che alcune parole e pezzi di parole avevano in comune il fonema iniziale, quello finale, il secondo, il terzo ecc. Si tratta ora di lavorare proprio sulle uguaglianze fonematiche allo scopo di arrivare ad isolare nelle parole non solo più pezzi, ma le unità minime. In questo modo i bambini potranno scoprire che tali unità minime sono relativamente poche e che variamente combinate insieme ci permettono di scrivere tutte le parole della nostra lingua. Fig. 10, pag. 29. Riferendosi sempre alle parole scritte sui cartelloni potremo fare eseguire delle classifiche in un primo momento in base al fonema iniziale (fonema non lettera).

Queste classificazioni dovrebbero essere compiute direttamente dai bambini utilizzando i materiali delle buste e anche collettivamente al fine di formare delle classi di parole inizianti con lo stesso fonema.

I cartelloni con le precedenti classificazioni potranno essere appesi alla parete.

Le difficoltà sorgeranno quando si noterà che fonemi dal suono diverso corrispondono a segni uguali ("c" dolce, "c" duro, "g" dolce, "g" duro) e che a fonemi singoli corrispondono coppie di lettere (gh, ch, gu, gl, sc, ho, ha).

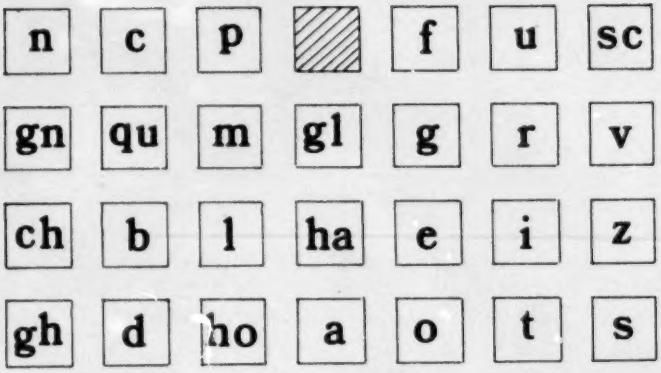


Fig. 10

Nota:

(Non abbiamo incluso nel nostro alfabeto le cinque lettere J, K, W, X, Y, poichè esse non ne fanno parte integrale. Sono soltanto ospiti del nostro alfabeto e le usiamo per scrivere nomi e vocaboli stranieri. Il bambino quando comincerà lo studio della lingua inglese verrà a conoscenza di nuovi suoni e quindi delle nuove lettere.

Pertanto le lettere dell'alfabeto italiano sono ventuna. In una lingua idealmente perfetta, ad ogni suono (fonema) dovrebbe corrispondere una lettera. Sotto questo aspetto non vi sono lingue perfette. I suoni, infatti, sono, in tutte le lingue, assai più delle lettere.

Per i suoni che non hanno un segno corrispondente nell'alfabeto, si ricorre all'espediente di combinare varie lettere tra loro o dando ad una sola lettera il valore di più suoni. La nostra lingua è una delle meno imperfette, tanto che quasi tutte le lettere si pronunziano come sono scritte. Vi sono tuttavia sei lettere: c, e, g, o, s, z, che hanno due suoni diversi.

Le lettere "e" ed "o" hanno un suono largo o aperto ed uno stretto o chiuso; le lettere "c" e "g" hanno un suono gutturale e uno palatale; le lettere "s" e "z" hanno un suono duro ed uno molle.

Secondo noi ne consegue che, se le lettere del nostro alfabeto sono 21, i suoni (fonemi) della nostra lingua sono 27, come nella tavola su riportata.)

Consigliamo di fare appartenere alla stessa classe solo le parole o i pezzi di parola che presentano il medesimo comportamento.

Le attività di cui sopra ci hanno condotto a porre in relazione le frasi che contengono parole comuni, successivamente le parole sono state poste in relazione fra loro in base ai pezzi comuni e infine parole e pezzi sono stati posti in relazione in base a fonemi comuni.

In questo modo la conoscenza del meccanismo sul quale si fonda il codice scritto è stato conquistato con la stessa disciplina mentale con la quale sono e saranno conquistati tutti i concetti.

Infine potrà essere fatta eseguire un'ultima classifica facendo considerare come appartenente alla stessa classe le parole le cui iniziali sono rappresentate dalla stessa lettera senza badare ai suoni dolci e duri della "c" e della "g". E ciò potrà essere fatto, lungi dal volere insegnare l'ordine alfabetico cui si arriverà in seguito.

Possiamo dire che le attività precedenti siano sostanzialmente una prima forma di scrittura. I bambini dopo avere maneggiato frasi, parole, pezzi di parole, cartoncini su cui scritti i fonemi, hanno ormai conquistato completamente il meccanismo sul quale si fonda il nostro codice linguistico. Se nel frattempo saranno state realizzate le attività psicomotorie da noi lungamente esposte nelle pagine precedenti, non sarà difficile per i bambini scrivere le parole e le frasi che ormai sanno leggere con facilità.

E se i criteri esposti prima saranno stati veramente attuati, siamo d'accordo con Maria Montessori (e la nostra

esperienza lo testimonia) che assisteremo alla vera esplosione della scrittura quando questa non si sia già manifestata prima che il bambino abbia acquisito alla perfezione l'apprendimento della lettura.

Tuttavia abbiamo creduto opportuno insistere sulle attività per l'apprendimento della lettura perchè è bene che il momento della scoperta delle leggi di funzionamento del nostro codice non venga appesantito dalle difficoltà che la scrittura comporta soprattutto dal punto di vista psico-motorio. Quindi non consideriamo la successione temporale che abbiamo segnalato come indispensabile per un insegnamento corretto della lettura e della scrittura. Purchè il primo momento preceda costantemente il secondo, è posibile, per ogni fase, contemplarli insieme.

Nel caso l'insegnante scegliesse quast'ultima via non dovrebbe fare altro che invitare il bambino a riprodurre per scritto i momenti finali di tutte le operazioni fin qui descritte. Quando, ad esempio, i bambini sanno leggere globalmente la frase che è stata scritta sul cartellone possono copiarla su fogli di carta bianca (non rigati) che poi conserveranno in una cartellina personale.

Quando i bambini, dopo aver ritagliato le parole, formano delle frasi nuove mediante la sostituzione di una parola con l'altra e sanno leggere globalmente tali nuove frasi, si può proporre loro di copiarle una per ogni foglio.

Dopo la copiatura si possono fare giochi di corrispondenza tra i pezzi di frase contenuti nella busta e le parole copiate sul foglio. A questo livello la copiatura da parte del bambino non è altro che il rifacimento di un disegno che l'insegnante ha tracciato alla lavagna o su un foglio di carta.

L'insegnante che voglia tenere legate lettura e scrittura, dovrà fare molta attenzione che la scrittura non diventi una anticipazione della fase dell'analisi (rischio insito nel tipo di operazione psico-motoria richiesta dalla scrittura).

In tal caso verrebbe compromessa tutta l'impostazione del lavoro. In tutte le varie fasi e perciò indispensabile che venga privilegiato il momento della lettura e che prima di scrivere i

bambini compiano tutti i passaggi che abbiamo descritto con il materiale visivo: frasi appese alle pareti, strisce contenute nelle buste, pezzi di parola, fonemi.

All'insegnante che abbia scelto di seguire il nostro consiglio di portare i bambini prima alla correttezza della lettura e solo dopo alla pratica della scrittura, proponiamo di attenersi al seguente iter:

I bambini hanno imparato a leggere in stampatello e sono capaci di interpretare tutti i messaggi che possono loro pervenire dai libri, dai giornali, dalle insegne, dai manifesti ecc. Si propone loro a questo punto di imparare a scrivere, e cioè a riprodurre direttamente tramite il movimento della loro mano il codice scritto.

Ci pare logico non imporre ai bambini di imparare a scrivere in carattere stampatello, che molto probabilmente non useranno mai nella loro vita, ma piuttosto portarli a prendere dimestichezza con quello corsivo che nella nostra cultura è usato per la scrittura manuale corrente.

Anche in questo caso la motivazione della nostra scelta va partecipata ai bambini e discussa con loro. Proponiamo di iniziare con le frasi che costituiscono il patrimonio linguistico della classe, lavorando sulle quali i bambini hanno imparato a leggere. La traduzione dallo stampatello al corsivo costituirà una novità sufficiente ad evitare la monotonia dell'attività. Quando i bambini sono disposti ad affrontare la nuova fatica e sono coscienti del suo significato, l'insegnante mostrerà loro come si scrive in corsivo una delle frasi con cui i bambini hanno maggiore dismestichezza.

OGGI FIDO HA GIOCATO CON NOI (STAMPATELLO)

Oggi Fido ha giocato con noi (corsivo)

I bambini copieranno più volte il disegno fatto dall'insegnante badando in un primo momento, dietro stimolo del maestro, più alle caratteristiche visuo-motorie del nuovo caraterre che al contenuto.

I bambini, cioè, saranno invitati a notare i legamenti tra una lettera e l'altra, la distanza tra le parole, il procedere da sinistra a destra e dall'alto in basso (cosa quest'ultima già familiare grazie sia alle attività percettive che a quelle svolte per la lettura). Un simile lavoro richiederà parecchio tempo e la traduzione di molte delle frasi familiari.

Sarà bene che i bambini in un primo tempo scrivano su fogli bianchi al fine di privilegiare allo sforzo di seguire la riga, quello di riprodurre graficamente con la propria mano il nuovo carattere.

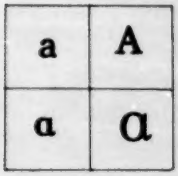
Successivamente si potrà passare ad usare fogli rigati o quadrettati, senza fissarsi su nessun tipo di carta, ma abituandosi a passare con disinvoltura da fogli bianchi a fogli con righe e quadretti.

L'uso dei fogli guidanti potrà fornire occasioni per analizare meglio la conformazione delle lettere corsive, mentre l'uso dei fogli senza riga richiederà da parte del bambino una tale iniziativa in fatto di organizzazione dello spazio da portarlo a conquistare una sicurezza nell'uso del carattere corsivo molto maggiore di quella che si avrebbe se si usassero soltanto fogli di tipo tradizionale. Se il momento della scrittura si innestasse veramente sul complesso di attività che abbiamo proposto, la maggior parte delle difficoltà tradizionalmente incontrate dai bambini nella scrittura si riveleranno superate in partenza.

L'analisi del corsivo, già preparato concettualmente dalle attività precedenti che hanno portato i bambini all'apprendimento della lettura, consisterà essenzialmente nel notare la corrispondenza tra i segni grafici già conosciuti e quelli nuovi.

Confrontando una stessa frase scritta nei due caratteri si metterà in evidenza la corrispondenza fra le lettere e si costruiranno dei modelli a quattro simboli come nella figura seguente. Fig. 11.

Fig. 11



Si arriverà abbastanza presto in questo modo a scoprire la traduzione in corsivo di tutte le lettere dell'alfabeto. Non bisogna insistere in esercizi del genere. Essenziale è che simili esercizi di traduzione siano inseriti in un'atmosfera di autentica ricerca motivata e consapevole da parte di tutti i bambini.

Se tale atteggiamento è presente nella classe, saranno i bambini stessi a richiedere e a proporre momenti di esercitazioni che diano loro la sicurezza nello scrivere di cui hanno bisogno, fin quando tale sicurezza non sarà raggiunta consigliamo di scrivere i testi collettivi ed individuali che continueranno a scaturire dalla vita della classe con le parole e i cartoncini usati precedentemente, in modo che l'espressione del proprio pensiero non venga intralciata dalle difficoltà richiesta dalla scrittura.

A questo punto, dopo aver scritto con i cartoncini e aver letto più volte, i bambini potranno scrivere il testo ripetendosi una ad una le parole o facendole ripetere dal maestro senza vedere il modello scritto. Anche per la riflessione sulla scrittura si utilizzeranno tutte le occasioni offerte dalla vita collettiva della classe.

In tutte queste situazioni il procedimento potrebbe essere il seguente:

1. nasce l'esigenza di fermare sulla carta un messaggio; ci si accorda oralmente sul contenuto;
2. ci si riunisce ad un tavolo sul quale è disposto un grande foglio di carta e l'occorrente per scrivere e uno alla volta i

bambini scrivono aiutati da tutti una o più parole del testo concordato;

3. si rilegge il testo scritto, lo si discute o lo si perfeziona;
4. si riscrive il testo messo a punto, su altro foglio;
5. nel caso il messaggio debba essere riprodotto uno per ogni bambino (letterina alla famiglia) l'insegnante o un bambino detta lentamente il testo parola per parola e tutti lo scrivono sul foglio. Il modello preparato insieme servirà al termine della dettatura per l'autocontrollo.

Gradatamente e naturalmente, i bambini conquisteranno la capacità di scrivere direttamente ciò che desiderano comunicare all'insegnante, ai compagni ecc.

Il procedimento che abbiamo proposto parte dal presupposto che l'apprendimento della lettura e della scrittura debba essere collocato in un clima di espressione e di comunicazione autentica.

Solo se il bambino ha delle cose da dire e delle persone a cui dirle, può sentire l'esigenza di conquistarsi lo strumento che gli permetta di comunicare facilmente anche in quei casi in cui non è sufficiente il linguaggio parlato.

Il codice scritto corrente deve sopraggiungere in un momento in cui sono già stati sperimentati altri modi di comunicare, in modo che i bambini siano consapevoli che si tratta di un mezzo privilegiato in quanto duttile e conosciuto da tutti, ma non unico.

Il codice scritto verrà presentato come quello che fa corrispondere a ogni suono un determinato segno. Sarà quindi necessario prestare molta attenzione al linguaggio parlato ed essere consapevoli delle sue caratteristiche principali.

Non per niente abbiamo sostenuto prima che bisogna partire dalla frase e proseguire con la classificazione delle parole e delle parti delle parole. Non per nulla i bambini li abbiamo fatto giocare alla scomposizione e composizione e condotti alla scoperta che con pochi segni variamente combinati fra loro si può esprimere per scritto tutto ciò che si

vuole dire

Le difficoltà ortografiche

Prima di entrare nel merito delle difficoltà ortografiche che la nostra lingua presenta, vorremmo premettere che il problema dell'ortografia deve essere impostato, a nostro avviso, in modo completamente diverso da come viene affrontato nella scuola tradizionale.

In questa scuola l'ortografia è la regina e la strega dell'insegnamento linguistico.

E' la regina perchè tutto si muove intorno a lei e vive in funzione sua (la valutazione di un lavoro scritto viene fatta in base agli errori ortografici riscontrati e non al contenuto di esso); è la strega perchè essa è presentata come la nemica crudele di colui che scrive (i testi dei bambini vengono scorsi dal "cacciatore" allo scopo di fulminare con un frego blu o rosso gli errori).

Consigliamo all'insegnante che ci sta leggendo di scrollarsi di dosso questo vestito ed indossare un abito lucido e scientifico anche di fronte al mostro sacro dell'ortografia.

Noi riteniamo che l'ortografia può non rappresentare una difficoltà particolare se ci si abitua a leggere e a scrivere la lingua nella sua interezza di forma e di contenuto.

Se i bambini saranno rimasti per un periodo sufficiente nella fase di riconoscimento globale delle frasi e delle parole intere e soprattutto se avranno imparato prima a leggere che a scrivere, la maggior parte delle difficoltà ortografiche risulteranno superate. A che cosa serve che i bambini abbiano appiccicato nella loro mente che "b + a = ba" se poi dovranno compiere lo sforzo di interiorizzare che nella nostra lingua ci sono anche le "h", le doppie, gli accenti, ecc.? Secondo noi è un errore di far considerare normali le parole dove tutto fila liscio e mostruose e difficili le parole, che poi sono la maggioranza, che presentano le cosiddette difficoltà ortografiche. Non a caso fin qui non abbiamo mai detto che le parole delle frasi elaborate dalla classe in concomitanza con le situazioni reali della vita debbano essere di facile grafia ed esenti da difficoltà ortografiche. Ciò che prevale nel bambino

è una grande facilità di apprendere e memorizzare; non lo spaventano aspetti del reale estremente complessi con i quali viene quotidianamente a contatto e non saranno certamente le difficoltà di scrittura a spaventarlo. Diremmo invece che potrebbe essere disturbato dalla salvaguardia delle difficoltà. E' grave errore dirgli: 'non puoi leggere o scrivere questa parola perchè è difficile, presenta difficoltà ortografiche che potrai superare più in la, quando sarai più grande!"

I bambini secondo noi devono imparare a leggere e scrivere in modo che una volta appreso sbaglino il meno possibile; ma questo si può realizzare solo se si procede con calma utilizzando qualsiasi parola, senza selezione in base alle difficoltà. Non esiste un prima e un dopo nella presentazione delle parole che fanno parte del codice linguistico.

Con questa premessa alle difficoltà ortografiche non vogliamo dire che i bambini non avranno problemi di ortografia; vogliamo solo dire che ne avranno di meno e quelli che resteranno saranno inseriti all'interno di un contesto che li renderà facilmente abbordabili.

Saranno gli stessi bambini a farci rilevare le difficoltà che incontrano e questa rilevanza sarà certamente avvenuta nella prima fase della lettura che in quella della scrittura.

Infatti è molto più facile rendersi conto delle difficoltà e superarle se il modello visivo è già presente che se deve essere manualmente realizzato. Durante i molti giochi di riconoscimento e di smontaggio e rimontaggio delle frasi e delle parole, sarà emerso certamente, pur senza drammi, che è più facile leggere una parola nella quale ogni suono corrisponde a un solo segno che leggere una parola in cui vi sono segni che corrispondono ognuno a due suoni diversi o due segni che corrispondono a un suono solo.

Elenchiamo i casi più frequenti con una presentazione generale al fine anche di una corretta pronucia.

47

Labiali: p - b - m - f - v

Dentali: t - d - s - n - z - l - r

Gutturali: c - g (con a - o - u - hi - he)

Palatali: c - g (con i - e)

Labiali: pa - pe - pi - po - pu

ba - be - bi - bo - bu

ma - me - mi - mo - mu

fa - fe - fi - fo - fu

va - ve - vi - vo - vu

Dentali: ta - te - ti - to - tu

da - de - di - do - du

sa - se - si - so - su

na - ne - ni - no - nu

za - ze - zi - zo - zu

la - le - li - lo - lu

ra - re - ri - ro - ru

Gutturali: ca - che - chi - co - cu

ga - ghe - ghi - go - gu

qua - que - qui - quo - qu (notare sempre la u tra la q e le vocali a-e-i-o)

Palatali: ci - ce

gi - ge

Particolarità di alcune consonanti

La consonante "q" ha sempre suono gutturale e non si può usare se non seguita dalla vocale "u" e da un'altra vocale. A questo proposito va notato che la "q" si adopera soltanto quando le due vocali (la "u" e l'altra vocale) formano un suono unico. Quando invece le due vocali si pronunciano separate si deve usare la consonante "c". La differenza appare chiara in "qui - cui". Vedremo più avanti che la "q" non si raddoppia mai tranne che in "soqquadro", tuttavia il suo raddoppiamento si ottiene facendole procedere una "c" (acqua, acquistare, ecc.).

La consonante "h" serve ad indicare, dopo la "c" e la "g" che queste due consonanti debbono avere suono gutturale anche quando siano seguite da una "i" o da una "e".

Fuori di questo caso, in cui contribuisce ad una modificazione del suono e serve come semplice segno grafico, nei casi seguenti:

a. nelle quattro persone del verbo avere: ho, hai, ha, hanno.

b. nelle esclamazioni: ah, ahi, ahime, eh, ih, oh, ohi, ohime.

Digrammi:	cl + a, e, i, o, u	(gutturale)
	gl + a, e, o, u	(gutturale)
	gl + i	(palatale con alcune eccezioni gutturali come: negligente, glicino)

gh + e, i (gutturale)
gn + a, e, i, o, u (palatale)
sc + a, o, u, hi, he (gutturale)
sc + i, e, ia, io, iu (palatale)

Tutte le lettere si possono raddoppiare ad eccezione di "h" e "q", quest'ultima si raddoppia soltanto nella parola "soqquadro".

Le lettere "z" e "g" non si radoppiano mai nelle terminazioni in: . . . . ione.

Infine si tenga presente che davanti alle consonante "p" e "b" non può mai stare la consonante "n", che in tutti i casi viene stituita dalla "m".

Si possono fare eseguire molte esercitazioni di clasificazione delle parole in base alle particolarità che verranno notate via via dai bambini e ciò avrà come conseguenza una forma di attenzione piuttosto naturale e spontanea che, senza bisogno di esercitazioni monotone e assillanti, porterà i bambini ad assimilare gradatamente e in modo stabile i comportamenti dei fonemi all'interno di certe parole.

I bambini si troveranno nell'occasione di notare che lo stesso fonema "a" si scrive in due modi diversi: "a" ed "ha", a secondo della frase in cui si trova (stiamo evidentemente parlando del caso in cui il fonema "a" è una parola a se stante). Anche in questo caso sarà opportuno usare la classificazione per il ricordo delle particolarità incontrate. Avremo perciò frasi in cui il fonema "a" si scrive "a" e frasi in cui "ha" si scrive "ha".

La stessa cosa vale per "o" ed "ho" "ai" ed "hai", "anno" ed "hanno". Ed anche per "e" ed "è", "ne" e "nè", "se" e "sè", "si" e "sì", "da" e "dà", "la" e "là", "li" e "lì".

Consigliamo di non raffrontare sullo stesso cartello casi simili ("e", "è", "la", "là", ecc.) ma di sistemarli in luoghi lontani fra loro.

I cartelli che potranno essere formati saranno molti e, a meno che l'aula abbia dimensioni particolari, sarà impossibile

esporre contemporaneamente. Potranno rimanere esposti quelli che riportano parole e frasi nei confronti delle quali la classe dimostra difficoltà, mentre gli altri possono essere raccolti adeguatamente e lasciati a disposizione di tutti per le eventuali consultazioni.

Vorremmo pregare i nostri lettori di non confondere questa ultima parte del nostro lavoro con la formulazione di regole ortografiche e grammaticali da impartire ai bambini.

NORTHEAST CENTER FOR CURRICULUM DEVELOPMENT

Greek - Italian - Russian - Spanish

COMMUNITY SUPERINTENDENT - DISTRICT 7

Carmen A. Rodriguez

PRESIDENT C.S.B. - DISTRICT 7

Harriette Godley

DIRECTOR

Aurea E. Rodriguez

ASSISTANT DIRECTOR

Eduardo J. Torres

CURRICULUM SPECIALISTS:

Romolo Cardone
Maria del Carmen Garcia
Maria Palandra
Constantia Paviou
Carmen Puigdollers
Eugenia Spiridakis

PROGRAM CONSULTANTS:

Dr. Joshua Fishman
Dr. Luis Nieves Falcon

ARTIST/ILLUSTRATORS:

Giancarlo Impiglia
Victor Linares
George Marinos
Ernesto Ramos

FIELD COORDINATOR:

Abner Aponte

ADMINISTRATIVE PERSONNEL:

Elsa Guerra, Supervisory Clerk
Gianna Rista Torres, Senior Typist
Ina Santiago, Senior Typist
Helen Poulopoulos, Senior Typist
Virginia Figueroa, Senior Typist
Maria D. Gary, Office Clerk
Noemi Amaro, Printing Specialist
Pablo Echevarria, Printing Aide
Ramon Garcia, Printing Aide